

日本人学生と留学生との間の異文化交流： 異文化コミュニケーション授業を対象とした テキストマイニング分析*

本 多 尚 子

1. 導入

小学校において平成32年度より全面実施される新学習指導要領においては、第3、第4学年を対象に「外国語活動」（以下、小学校外国語活動と呼ぶ）が、第5、第6学年を対象に「外国語科」（以下、小学校外国語科と呼ぶ）がそれぞれ必修化される。特に、小学校外国語科について、文部科学省（2017a）では以下の目標を定めている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。

* 本研究の実施にあたり、志村昭暢先生（北海道教育大学札幌校）には研究に関して丁寧かつ的確な御助言をいただきました。記して、深く感謝致します。また、本稿執筆にあたり貴重な御指摘・御助言をくださった匿名査読委員2名及び編集委員長の女鹿喜治氏に、記して謝意を表します。残る不備、遺漏は全て筆者一人に帰せられるべきものです。

- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。
(文部科学省, 2017a, p. 188)

また、新学習指導要領は中学校においても平成33年度より全面实施され、その「外国語科」(以下、中学校外国語科と呼ぶ)の目標として文部科学省(2017b)では以下のように定めている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的话题や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

(文部科学省, 2017b, p. 179)

特に、小学校外国語科及び中学校外国語科において、外国語による聞く、

読む、話す、書くといった言語活動（実践）を通してコミュニケーションを図るための資質や能力を育成することが目標として定められ、そしてその実現のための具体的な方策の1つとして異文化理解教育が挙げられていることは注目に値する。

さらに言えば、異文化理解と異文化適応力を、21世紀を生きる私達にとって必要不可欠なスキルと考えるのは、日本だけでなく世界的な潮流となっているように思われる。実際、三宅（2014）によれば、2009年1月、ロンドンで開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」の中の「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skill Project）」において提案された「10の21世紀型スキル」の1つとして、「10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）」という形で異文化理解と異文化適応能力についての言及がなされている。

他方、高等教育に目を向けると、異文化理解教育は、外国語（英語）科の教科に関する科目としての「異文化理解」、「異文化コミュニケーション論」、「比較文化」といった授業を通して、既に教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程（以下、教職課程と呼ぶ）に組み込まれている。特に、1990年代後半から2000年代にかけては高等教育における異文化理解や異文化コミュニケーションをテーマとした授業に関する研究、特に、日本人学生と留学生との混成授業において得られる、異文化交流や異文化コミュニケーションに関する教育的成果等についての研究や実践報告が盛んに行われている。

さらに言えば、異文化理解教育についての教職課程における重要性は近年さらに高まりつつある。実際、中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラム（東京学芸大学, 2017）においても、英語科に関する専門的事項として異文化理解に関する学習項目が、①異文化コミュニケーション、②異文化交流、③英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化と具体的に定められている。加えて、それぞれの到達目標も、①世界の文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している、②多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している、③英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化について基本的な内容を理解しているという形で

明記されている。

こうした異文化理解教育の重要性に関する認識の高まりの中で、異文化交流や異文化コミュニケーション教育分野に関わる先行研究は様々な成果を挙げているものの、当該分野で行われてきた研究は、質問紙調査やインタビュー調査などを用いて量・質的分析を行っているものが中心である。特に質的分析は当該研究方法の性質上、分析者の主観的要素が入り込みやすいという問題点を抱えており、分析者の主観的要素が入り込む余地を極力減らした質的分析と、従来よりも広い範囲のデータを分析対象とした量的分析を行い、その結果を明示することには一定の価値があると考えられる。

また、教員養成系大学において異文化理解や異文化コミュニケーションに関する内容を中心に扱った授業を通し、それらの重要性を学生に明示的に認識させることにも大きな教育的意義があると考えられる。異文化理解や異文化コミュニケーションに関する知識は語用論的知識の一部として位置づけられ、Kasper and Rose (2002) 及び白井・岡田 (2014) によれば、こうした語用論的項目は教室でうまく学習でき、暗示的な教授法ではなく、明示的な教授法が最も効果的な方法だと示されている。従って、教員養成系大学の学生自身が異文化理解や異文化コミュニケーションに関する内容を明示的な形で指導され、その体験を基に、将来、児童・生徒に対して異文化理解や異文化コミュニケーションに関する内容を明示的に指導するための知識や技能などを身につけることは重要であると考えられる。

さらに、原沢 (2009) などの先行研究によれば、異文化理解や異文化コミュニケーションに関する授業は、日本人学生と留学生の混成授業という形で行うことで、双方の学生にとってよりよい教育効果が得られると示されている。しかしながら、先行研究で紹介されている成果は、学習の結果として日本人学生と留学生それぞれにどのような価値観や行動の変化が生じたかが中心であり、そもそも異文化理解や異文化コミュニケーションに関する同一内容を学んでいる両者が、それらの内容についてほぼ同様の捉え方をしているのか、それとも、それぞれ異なる捉え方をしているのかは明示化されていない。従って、日本人学生と留学生の異文化理解や異文化コミュニケーションに関する授業内容についての思考・考察の深め方について調査・分析を行い、その特徴や相違を明らかにすることには異文化理

解教育に関する研究成果としても一定の価値があると考えられる。

こうした現状を踏まえ、本稿では、異文化コミュニケーションに関する授業において、日本人学生と留学生の授業コメントにそれぞれどのような特徴や傾向の違いが見られるかについて、テキストマイニングの手法を用いて調査・分析を行い、当該授業を通して、日本人学生と留学生がそれぞれどのように当該授業で扱った異文化に関するテーマへの認知を深めていったのかを明示化する。

2. 先行研究

園田・奥村・中村(2008)では、異文化理解力とコミュニケーション能力の養成に向けて3つの地域の異なる国立大学それぞれで行われている異文化理解教育の取り組みとそこで得られた成果をまとめ、学生が書いたラーニング・ジャーナルやリアクションペーパーを用いた質的分析も行われている。特に、彼らは、異文化交流を含む授業を通じ、日本人学生と留学生双方に気づきや内省が促され、自己モニタリング力が向上する等、学習の深化が実現されていることに着目している。また、彼らが用いた研究手法は、学生が書いたラーニング・ジャーナルやリアクションペーパーなどのアンケートの記述を基に、授業を通じた個々の学生の認知の深まりを精緻に検証していくというものであり、非常に興味深い。他方、個々の学生の認知の深まりが、どのように異文化交流を通じて学習者間で共有され、当該授業の展開に影響を及ぼしているのかまでは十分な検討がなされていないという問題もある。また、彼ら自身も認めているが、紙面の都合上、論文中で扱われている日本人学生と留学生のコメントは一部が例示されているのみで、分析者の主観的要素が入り込んでいる可能性は否定できない。

加藤(2009)は、高等教育における異文化間能力を育む異文化トレーニング実践が抱える問題点とその改善策について検討している。異文化間能力及び異文化トレーニングとはどのようなものであるのかについて先行研究を踏まえ綿密に整理・検討がなされており、異文化トレーニング実践が抱える問題点として指摘されている内容も非常に示唆に富む。特に、異文化トレーニングにより培われた異文化間能力をどのように評価するのかという問題提起は、新学習指導要領において小学校及び中学校共に異文化理

解教育に関する目標が定められている現状を考慮すれば、今後それぞれの現場において喫緊かつ重要な課題となってくる部分であろう。

原沢 (2009) は、日本人学生と留学生との混成授業において、それぞれの異文化コミュニケーション能力 (異文化理解力を含む) がどのように向上しているかを、各授業の最後に実施した無記名アンケートを通じて検証している。無記名アンケートの分析方法としては、受講生が書いた言語情報について質的に分析しており、当該研究により得られたコメントを日本人学生・留学生の区別を明示した上で提示している。また、最終授業において行った学生自身による授業アンケートの結果を基に、量的分析も行っている。彼の指摘で特に興味深いのは、日本人学生と留学生との混成授業を通じた学びの相違として、日本人学生の多くは外国人との交流を通して彼らの考えや感じ方を知ることができたというコメントをしている一方、留学生のコメントの中には自文化や自分自身を振り返るものがあると述べていることである。彼は、こうした結果は、当該授業の中で異文化を感じる日本人と日常的に異文化に身を置いている留学生との違いを反映していると分析している。こうした傾向は、後述する本稿の分析結果においても同様に観察されている。また、日本人学生と留学生双方に対し、異文化理解に関して学習者主体で学ぶことの意義や、授業内で行われる各課題の趣旨や意義をしっかりと周知させることが、当該授業の学びの深化を大きく左右することも示唆されている。

中川・神谷 (2000) では、人文系大学の日本文化系専攻学生 100 名を対象に Baker (1981) における Freshman Scale of Adaptation to University (FSA) を改訂した尺度とホフステード (1995) の 4 次元価値観の枠組みに基づいた質問紙調査を行い、その結果を量的に分析することで、日本人学生と留学生の接触経験の有無が、日本人側の大学教育への適応にどのような影響を与えているのかを明らかにしようと試みている。その結果、留学生との接触経験のある学生の方が、大学の教育方法、勉強の進捗状況、大学での研究・学習の満足度において、接触経験のない学生よりも適応傾向を示すことが明らかとなっている。さらに、若い学生群でも、留学生との接触経験のある学生はゼミ教員との関係もよいことが分かっている。加えて、留学生の友人のいる学生については、全体的に大学教育の諸側面に適応傾向を示すことも明らかにされている。

神谷・中川(2002)では、異文化接触経験のある日本人学生群184名を対象に質問紙調査と¹⁾、異文化接触頻度の高い学生10名に対するインタビュー調査を行い、その結果を分析することで、異文化接触経験の影響が彼らの行動にどのように現れているのか、そして、それによって生じた行動を規定する価値観との関連を通して、彼らの意識がどのように変容したのかを捉えようと試みている。特に、インタビュー調査では、友人関係形成の過程、過程で感じた異文化性、文化的差異とその対処法、留学生の友人からの学び、困難点などについて質問している。その結果、価値観については留学生と接触経験のある学生群と接触経験のない学生群では違いがあまり見られなかったものの、行動については差が見られることが分かり、特にコミュニケーションに関連した項目などで差が見られることが明らかとなっている。また、インタビュー調査の結果、留学生との交流成果として、コミュニケーション能力の向上、異文化性の学び、異文化に対する寛容な態度、異なる価値観への対応などを認識したことも示されている。

神谷・中川(2007)では、日本人学生と留学生との間の協働的活動の進展を1年間に渡り観察し、その中で、日本人と留学生から8名ずつ活動のリーダーに対するインタビュー調査と、日本人学生135名と留学生75人を対象とした質問紙による調査を行っている。その結果、日本人学生と留学生の価値観や行動の違いを、互いの葛藤、葛藤への対処方法、それらを通じた学びという3つの観点から明示化している。

中川らが一連の研究を通じ、異文化交流の結果として日本人学生と留学生がそれぞれどのように学びを深めているのかを、質問紙調査やインタビュー調査を通じて量的にも質的にも分析している意義は大きい。他方、質問紙調査やインタビュー調査では、質問項目に関わる部分の学びの成果についてしか確認することができないという問題や、日本人学生と留学生がそれぞれ、異文化交流体験や異文化理解に対する資質や能力に関する学びを通して、どのような認知ネットワークを構築しているのかということまでは明らかにできないという問題が挙げられる。

続いて、原沢(2012)では、彼自身が担当した日本人学生と留学生をほぼ同数ずつ含む異文化理解に関する合同授業の概要及び指導ポイント、そこから学生が得られる学び等について簡潔に紹介している。特に、異文化理解を含む学生主体の授業を目指す授業者にとっての1つの具体的モデル

が示されている意義は大きいと考えられる。他方、このような形式の授業を通してのそれぞれの学生の学びについては、学生から寄せられたコメントが部分的に紹介されているのみであり、十分な比較・検討がなされているとは言い難い。

加えて、宮本（2014）では、日本人学生と留学生の混合クラスにおける多文化共生を促進する学習のあり方について、日本人学生と留学生双方の特徴、当該授業担当教員が持つべき資質、当該授業で扱うべき学習テーマなどについて多角的に検証し、その成果をまとめている。彼女自身が行った多文化共生を促進する人権教育プログラムの意義及びその効果に関する検証は、質問紙調査に基づく分析が行われている。また、彼女の指摘のうち、人権など人間の普遍的側面に関わる部分についても理解を深めていく活動を取り入れることで、日本人学生と留学生の異文化理解に対する意識変容によりよい効果をもたらされる可能性を示唆している点は特に興味深い。

3. 研究課題

上記の先行研究を基に、異文化理解や異文化コミュニケーションの授業に一定の効果があるとされる日本人学生と留学生との混成授業において、双方の学びにどのような影響があるのかを明らかにするために、本稿ではまず以下の研究課題を設定した。

- RQ1. 日本人学生と留学生の授業コメントにそれぞれどのような特徴が見られるのか。
- RQ2. 両者にどのような違いが見られるのか。
- RQ3. 特に、従来の先行研究ではほとんど扱われていない、英語圏の歴史・社会・文化についての内容に関する日本人学生と留学生の授業コメントにそれぞれどのような特徴や違いが見られるのか。

4. 研究方法

4.1. 研究対象

4.1.1. 授業の概要

本研究の対象とした授業は、2017年度前期に行われた異文化コミュニケーションに関する科目のうち、第3回から14回までの授業である²。授業の到達目標は、①各地域・国の諸事例を通し多言語社会・多文化主義を認識する、②外国人との円滑なコミュニケーションを図る上での必要事項を学ぶ、③異文化理解の観点から国際協力・開発教育等の重要性を認識するという3点である。授業の具体的な内容としては、4.1.2節で述べる各回授業テーマに関し、教員が簡単に講義した後、講義した内容に関連する参加型手法（グループワークによるディスカッション、自己診断チェック、ケーススタディ、カルチャアシミレーターなど）による演習課題を受講者に課し、グループワークを中心に授業を展開した。使用言語は日本語である。

4.1.2. 授業の流れ

初回は、オリエンテーションとして、今後の授業で扱うテーマを概観し、今後の授業の進め方の説明を行った。加えて、①異文化理解とは何か、②異文化理解の意義とは何かについて講義、簡単な演習を行った。第2回以降は、原則として当該授業の教科書で扱われているテーマ（シュミレーションを除く³）に従って講義及び演習を行った。

また、各授業の最後に授業に対するコメントシートを書く時間を設け、授業に関する感想や質問など、受講者が自由に記載し、提出するよう求めている。本研究では、4.1.4節で述べる倫理的配慮のもと、研究協力者となった受講者のコメントシートを対象に分析を行った。15回の授業の流れを以下の表1に示す。

表1. 全体の授業の流れ

授業回数	日付	内 容
1	4月7日	オリエンテーションとテーマ① 異文化理解とは
2	4月14日	テーマ② 文化とは (1)
3	4月21日	テーマ③ 文化とは (2)
4	4月28日	テーマ④ 異文化適応
5	5月12日	テーマ⑤ 違いに気づく
6	5月19日	テーマ⑥ 異文化の認識
7	5月26日	テーマ⑦ 差別を考える
8	6月2日	テーマ⑧ 世界の価値観
9	6月9日	テーマ⑨ 異文化トレーニング
10	6月16日	テーマ⑩ 異文化受容
11	6月23日	テーマ⑪ 自分を知る
12	6月30日	テーマ⑫ 非言語コミュニケーション
13	7月7日	テーマ⑬ アサーティブ・コミュニケーション
14	7月14日	テーマ⑭ 異文化理解と教育 —世界の中の英語の位置づけ(国際共通語としての英語)と英語が使われている国・地域の歴史、文化、社会への理解を育む—
15	7月21日	テーマ⑮ 多文化共生社会の実現に向けて (海外短期教育実習報告会への参加)

4.1.3. 実験参加者

実験参加者は、日本人学生18名と留学生9名であり、留学生はいずれも非英語圏出身者である。

4.1.4. 倫理的配慮

第3回授業時に、今回以降の授業に対するコメントシートを授業研究の対象としたい旨を口頭と書面で説明し、研究に協力できる場合は署名をする文書を配布した。その際、授業は通常通り行われるが当該研究への参加は自由であること、自分を対象としてほしくない場合は署名する必要はないこと、参加拒否によるいかなる不利益も生じないことを説明した。加えて、本研究結果は統計的に処理されるため、学校・個人等が特定されないことへの説明も行った。その結果、参加を拒否した受講生2名を除き、受講生27名(日本人学生18名、留学生9名)を参加者とし、コメントシ-

トを分析の対象とした。

4.2. 分析方法

学生のコメントシートの分析について、樋口耕一（立命館大学産業社会学部、2015年現在）が開発したKH Coder 2（Ver. 2.00f）を利用した。講義全体のコメントにおける日本人学生と留学生の傾向を明らかにするために、KH Coder 2により、共起ネットワークを作成した。樋口（2014）によると、共起ネットワークとは語の出現パターンの共起の程度が強いものを線で結んだネットワーク図のことで、日本人学生と留学生のコメントをそれぞれ分析することにより、質的データの大きな傾向と、語と見出し語等の関係や違いを明らかにすることが可能である。

次に、日本人学生と留学生のコメントにおける傾向の差を明らかにするために、KH Coder 2を用いて、日本人学生と留学生との多重コレスポネンス分析を試みた。樋口（2014）によると、出現パターンに特徴のない語が原点付近にプロットされ、変数（本稿の場合は日本人学生と留学生）が長方形の枠で囲まれ、語との相関関係が高いほど近くにプロットされる。

さらに、日本人学生と留学生のコメントにおける使用語の頻度の傾向を明らかにするために、日本人学生と留学生のコメントにおける使用語頻度の順位を作成し、クロス集計表（フィッシャーの直接法）を用いて比較した。その際、使用語の頻度が20回以上のものを対象とした。また、留学生・日本人学生のコメントの類似性を明らかにするために、KH Coder 2を用いてJaccardの類似性測度を算出し、その傾向を比較した。Jaccardの類似性測度は、文書の類似度を示す指標で、0から1までの値を取り、関連が強いほど1に近づくとされている（樋口、2014）。

さらに、中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラムにおいて、異文化理解に関する学習項目の1つとされている英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化に関する内容については、異文化交流や異文化コミュニケーションに関する内容とは異なり、先行研究ではほとんど扱われていなかったため、本稿では、当該テーマを中心的に扱った第14回の授業コメントのみを対象とした日本人学生と留学生との間の共起ネットワーク分析と多重コレスポネンス分析も行い、その結果を比較することで、双方の特徴や違いを明らかにすることを試みている。

これに対して、留学生授業コメント全体についての分析結果を示したものが図2である。そこでは、「異文化」という言葉を中心に図を見ると、「理解」や「適応」、「授業」などの言葉と結びついており、特に「理解」や「授業」はそれぞれ別の複雑な体系を持つネットワークグループ（「日本人」や「外国」を含むグループと、「文化」及び「日本」、「生活」を含むグループ）との結びつきも示している。他方、「コミュニケーション」という言葉を中心にネットワーク図を見ると、「相手」、「自分」、「大切」、「言語」といった複数の言葉と結びついており、特に、「言語」という言葉を通して、「世界」や「国」、「英語」を含む別のネットワークグループと関わりを持っている。

5.2. 授業コメント全体についての日本人学生と留学生との多重コレスポネンダ分析結果の比較

日本人学生と留学生のコメントにおける傾向の差を明らかにするために、KH Coder 2を用いて、授業コメント全体について日本人学生と留学生との多重コレスポネンダ分析を行った結果を図3として示す。

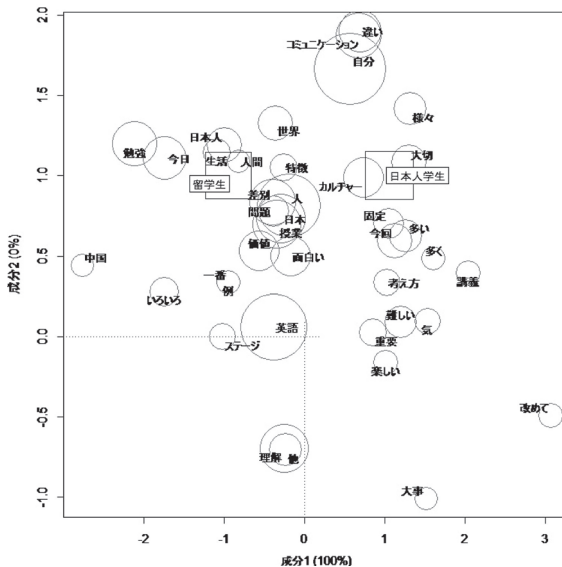


図3. 授業コメント全体に関する日本人学生と留学生との多重コレスポネンダ分析結果

図3より、日本人学生がよく用いる特徴語としては「カルチャー」、「大切」などのやや抽象的な語が見られるのに対し、留学生がよく用いる特徴語としては、「日本人」、「生活」、「人間」、「差別」、「日本」、「問題」、「授業」、「今日」、「勉強」など身近で具体的なイメージを持つ語が多く見られることが分かる。また、「コミュニケーション」や「自分」などは比較的日本人が多く用いる特徴語として、「世界」や「英語」などは比較的留学生が多く用いる特徴語として現れていることも分かる。

5.3. 授業コメントにおける使用語頻度に関する日本人学生と留学生との間の比較

日本人学生と留学生の授業コメントにおける単語使用頻度の差を明らかにするために、使用単語を頻出順に並べ、20語以上使用されているものを抽出し、クロス集計表（フィッシャーの直接法）を用いて比較したところ、統計的に有意な差が見られた（ $p = .00$ ）。また効果量も中程度であった（ $V = .42$ ）。残差分析を行ったところ、日本人学生は「文化」、「自分」、「異文化」、「コミュニケーション」、「カルチャー」、「相手」が有意に多く、留学生の「勉強」、「今日」、「価値」、「日本人」、「外国」、「世界」が有意に多いことが示された。

表2. 日本人学生と留学生の使用語頻度の比較（クロス集計）

単語	日本人学生		留学生	
	N	調整済残差	N	調整済残差
英語	49	-0.38	71	0.38
文化	70**	2.50	63	-2.50
人	48	0.35	61	-0.35
自分	80**	3.72	60	-3.72
違う/い	29	-1.78	58	1.78
異文化	58**	1.99	55	-1.99
勉強	0	-6.06	48**	6.06
今日	0	-5.66	42**	5.66
授業	27	-0.15	38	0.15
日本	28	-0.01	38	0.01
理解	28	0.10	37	-0.10
差別	24	-0.28	35	0.28
国	34	1.77	30	-1.77
価値	0	-4.60	28**	4.60
コミュニケーション	33**	2.55	23	-2.55
日本人	0	-4.16	23**	4.16
外国	0	-4.06	22**	4.06
世界	0	-3.87	20**	3.87
カルチャー	27**	6.11	0	-6.11
相手	20**	5.25	0	-5.25

** $p < .01$

5.4. Jaccardの類似性測度に基づく日本人学生と留学生との間の授業コメント比較

日本人学生・留学生のコメントの類似性を明らかにするために、KH Coder 2を用いてJaccardの類似性測度を算出し、その傾向を比較したところ、以下に示す傾向が見られた。樋口（2005）によると、Jaccard係数基準として

コード間の関連を見る場合には、0.1（弱い関連）～0.3（強い関連）程度というおおよその目安はある一方、「0.01 よりも 0.05 の方が大きい・関連が強い」といった相対的な値の読み方も可能であるとも述べている。また、0.07 もあれば（0.1 未満でも）ある程度の関連があると見ることが可能であるとされている。

表3. 日本人学生と留学生のJaccardの類似性測度による比較

日本人学生		留学生	
思う	.242	英語	.515
国	.203	使う	.173
文化	.161	勉強	.086
考える	.157	教育	.085
世界	.153	言語	.081
コミュニケーション	.111	分かる	.071
人	.107	歴史	.069
ツール	.098	アメリカ	.069
自分	.098	イギリス	.069
共通	.093	今日	.057

5.5. 留学生及び日本人学生の英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントを対象とした共起ネットワーク分析結果の比較

英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントにおける日本人学生と留学生の傾向を明らかにするために、日本人学生及び留学生の当該授業コメントをそれぞれ対象とし共起ネットワーク分析を行ったところ、以下の結果が得られた。

日本人学生の、英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについての分析結果を示したものが図4である。ここでは、「発音」という語を中心にみると、「発音」を含むネットワークグループが、「歴史」や「社会」、「違い」、「アメリカ」、「イギリス」といった語からなるネットワークグループとかなり多様な結びつきを示すなど、部分的には複雑化した箇所も見られるものの、全体的にやや簡潔な構成のネットワークとなっている。また、「世界」を含むネットワークグループには、「言語」や「位置づけ」、「ツ

ル、「人々」、「異文化」、「交流」などの語が含まれているが、いずれもやや抽象的なイメージの強い語であるという特徴がある。さらに、「英語」を含むネットワークグループが存在していることなども特徴として挙げられる。

これに対して、留学生の、英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについての分析結果を示したものが図5である。ここでは、図4よりも共起関係を示すより多くの種類の語がネットワーク内に出現している。特に、「社会」という言葉を中心として、英語が使われている多数の国々（「カナダ」、「シンガポール」、「ヨーロッパ」、「インド」、「アフリカ」）を含むネットワークグループと接点を持っている他、「歴史」や「文化」はもちろん、「経済」、「生活」、「ビジネス」など、私達にとって身近な幅広い分野を含むネットワークグループとの結びつきを示している点は興味深い。また、これらのネットワークグループとは独立して、「教育」、「学校」、「子ども」を含む教育関連のネットワークグループが形成されていることや、「発音」という言葉が「地域」という言葉としか結びつきを示していない点も注目に値する。さらに特筆すべき点として、図5のネットワーク内において、「言語」や「母語」という言葉は含まれているにも関わらず、どこにも「英語」という言葉が現れていないことも指摘しておく。

5.6. 英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについての日本人学生と留学生との多重コレスポネンダンス分析結果の比較

英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについて、KH Coder 2 を使い日本人学生と留学生との多重コレスポネンダンス分析を行った結果を図6として示す。ここでは、日本人学生が用いる特徴語の種類の方が、留学生が用いる特徴語の種類よりも多いという特徴が見られる。また、留学生がよく用いる特徴語としては、「イギリス」、「言語」、「世界中」、「教育」、「歴史」などが挙げられるのに対し、日本人学生がよく用いる特徴語としては「文化」、「社会」、「人々」、「地域」、「世界」、「コミュニケーション」、「異文化」、「共通」などが挙げられる。

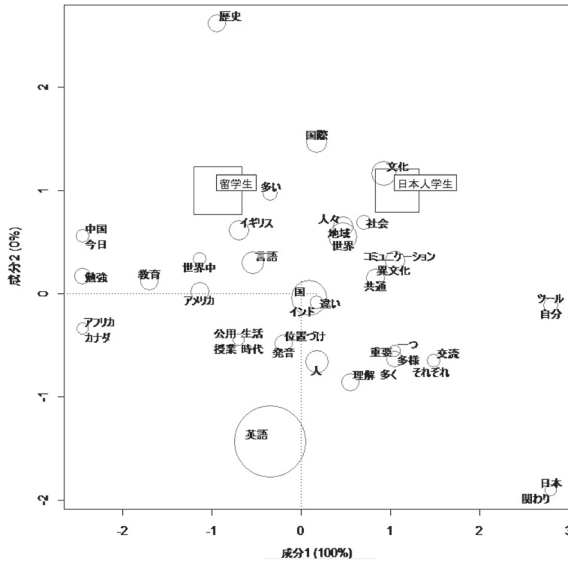


図6. 英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについての日本人学生と留学生との多重コレスポネンダ分析結果

6. 考察

6.1. 日本人学生及び留学生の授業コメント全体に関する分析結果について

前節で示された分析結果より、同じ異文化コミュニケーションに関する授業を受講しているにも関わらず、日本人学生と留学生との間には重要な課題と考える事項や考察の深め方についてかなりの相違が見られることが示された。

例えば、図1では、異文化理解よりも異文化適応の方に関し共起関係を示す多くの種類の語が見られることから、日本人学生は異文化適応の方を異文化理解よりも重要な課題として認識していることが分かる。さらに、「異文化」と結びついた「適応」という言葉が、「海外」、「ショック」、「カルチャー」、「留学」などの言葉と直接的あるいは間接的に結びついていることから、日本人学生が留学などで将来海外に行った際の現地での異文化「適応」に関して意識している可能性が読み取れる。また、異文化「理解」という言葉は「大事」という言葉としか共起関係を示していない他、「コ

コミュニケーション」という言葉も「言語」や「多い」といった言葉としか共起していないことから、日本人学生の異文化理解やコミュニケーションに対するイメージは、後述する留学生がそれらに対して持つイメージと比べると、やや漠然としたものとなっているように思われる。また、「文化」と「自分」との結びつきが最も近く、強いという特徴は、日本人学生が当該授業を通して「文化」と「自分」との関係への認識・理解を深めようとした結果ではないかと考えられる。また、「文化」と「英語」とが、「文化」と「世界」や「言語」、「コミュニケーション」よりも近い位置で関係づけられているという特徴は、「英語」を「文化」について理解を深める有効な手段として日本人学生が留学生よりも強く意識していることが伺える。これらの結果から、日本人学生は、将来における異文化適応をより重要な課題として強く意識しており、異文化理解やコミュニケーションに対しては漠然としたイメージを持つにとどまっているのに対し、留学生の方が、異文化理解やコミュニケーションを、彼ら自身にとってより身近な課題として捉えているように思われる。このことは、原沢（2009）で指摘されたような、日常的に異文化に身を置いている留学生とこの授業の中で異文化を感じる日本人との違いを反映しているのではないかと考えられる。原沢（2009）を含む先行研究の分析ではこうした傾向の存在を量的かつ客観的に裏付けるまでには至っていなかったが、本稿では分析者の主観を可能な限り排除したテキストマイニングによる分析においてもこうした傾向が現れることを明らかにした。また、先行研究ではあまり指摘されてこなかった事実として、日本人学生が持つ「文化」と「英語」との結びつきを強く意識したイメージの存在も明らかとなった。このことは、ある留学生が書いた授業コメントでも指摘されていた。当該留学生は、「自分達が日本語で話しかけても、日本人は英語で答えを返す。外国人はみな英語ができると考えている。」と述べ、日本人が「異文化交流 = 英語」というイメージを強く持っていることをはっきりと認識していた。このような日本人特有の感覚は、場合によっては豊かな異文化交流の可能性を縛ってしまうこともあり得る。異文化理解教育の重要性が指摘される中、このような問題にどのように向き合うかは今後重要な課題の1つとなるかもしれない。

他方、図2では、異文化適応よりも異文化理解の方に関して共起関係を示す語が多く見られることから、留学生は異文化理解の方を異文化適応よ

りも重要な課題として捉え、それについての考察を深めていることが分かる。また、図2において「異文化」と「授業」を通して結びついているネットワークグループの中に、「違い」、「文化」、「日本」、「生活」などの言葉も含まれていることから、留学生は、当該授業で学んだ異文化に関する内容を、自文化とは異なる文化である日本での生活に役立てるという、より実践的な形の学びに昇華していると考えられる。このことは、和泉元・岩坂(2015)で指摘されたような、自国との比較により日本文化を理解したという気づきを得ている留学生と、多様な価値観に触れることに興味が向いており、自文化(日本文化)と比較対照しながら多文化を理解するといった具体的な語りがあり見られない日本人学生との違いにも関連しているように思える。実際、和泉元・岩坂(2015)は、留学生による語りの中に、自国の文化や価値観との比較により日本の文化及び価値観を理解し、そうした違いを生みだしている文化背景に関する仮説を立て、検証しながら異文化理解を深めているものが見られると示している。こうした自文化と異文化の相対化と、互いの文化への理解を促進するための仮説立て及びその結果得られる仮説は、授業時に扱った課題への理解のみならず、関連する実際の諸課題に取り組む場合の方略の一部として利用可能であると考えられる。他方、自文化と比較対照しながら多文化を理解するといった経験をあまり意識的に行っていない日本人学生は、そうした気づきを得ることが困難であると予測される。和泉元・岩坂(2015)を含む先行研究の質的分析ではこうした傾向の存在を量的かつ客観的に裏付けるまでには至っていなかったが、本稿では、分析者の主観を可能な限り排除したテキストマイニングによる分析においてもこうした傾向が現れると明らかにすることでより客観的な裏付けを得ることができた。また、図2において、「異文化」と共起関係にある「理解」が、さらに「他」や「人」を通して「日本人」と結びついていることから、留学生が、当該授業を通し、日本人との間の異文化理解についても思考を深めていることも読み取れる。さらに、図2では、前述のネットワークとは別に「コミュニケーション」という言葉を含むネットワークも見られ、特に、「コミュニケーション」という言葉が「自分」、「相手」、「大切」、「言語」といった複数の言葉とより密接な関係にあることから、留学生は具体的なコミュニケーション場面を念頭に置き授業内容への理解を深めていると考えられる。

留学生が日本人学生よりも、異文化理解やコミュニケーションをより実践的な形で意識していることは、日本人学生と留学生との間の多重コレスポネンダンス分析の結果からも明らかとなる。実際、図3では、日本人学生がよく用いる特徴語として「カルチャー」、「大切」などのやや抽象的な語が見られるのに対し、留学生がよく用いる特徴語としては、「日本人」、「生活」、「人間」、「差別」、「日本」、「問題」、「授業」、「今日」など具体的なイメージを持つ語が多く見られている。これは、留学生にとって、異文化理解が、日本人や日本での自らの（学校生活を含む）生活に関わる身近で重要な課題として捉えられている可能性を示唆しているように思われる。

さらに、日本人と留学生が高頻度で用いていた語に関しても、こうした特徴は現れている。日本人学生は「文化」、「自分」、「異文化」、「コミュニケーション」、「カルチャー」、「相手」といった語を有意に多く用いている。それらの単語は、「自分」を除けば、いずれも比較的抽象的なイメージを持つ語である。他方、留学生は「勉強」、「今日」、「価値」、「日本人」、「外国」、「世界」といった語を有意に多く用いており、今日勉強している内容を、日本人ひいては外国や世界への理解に活かそうとしている可能性が考えられる。

加えて、日本人学生同士あるいは留学生同士で類似して用いられていた語に関しても、異文化理解への認識に関する両者の差は見られる。日本人は、「思う」、「国」、「文化」、「考える」、「世界」、「コミュニケーション」、「ツール」など、抽象的なイメージの強い語や知識としての理解に関わる語が比較的に見られるのに対し、留学生は、「英語」、「使う」、「勉強」、「教育」、「言語」、「分かる」、「今日」など、実践を通じた理解に関わる語が比較的に見られるという特徴が読み取れる。

6.2. 日本人学生及び留学生の英語圏の歴史・社会・文化に関する授業コメントについての分析結果について

英語圏の歴史・社会・文化に関する授業で扱った内容についての考察の深め方においても、日本人学生と留学生の間では違いが見られる。

図4において、日本人の学生は、「発音」といったスキル面についてより強く意識し考察を深めていることが読み取れる。特に、「発音」を含むネットワークグループには、「アメリカ」や「イギリス」、「歴史」、「社会」、「違

い)、などといった言葉が含まれており、日本人学生は、「アメリカ」英語や「イギリス」英語に関し、「歴史」や「社会」の変化を通して生まれた「発音」の「違い」に一定程度関心があることが伺える。また、「世界」を含むネットワークグループには、「言語」や「位置づけ」、「ツール」、「人々」、「異文化」、「交流」などの語が含まれているが、いずれもやや抽象的なイメージの強い語であり、日本人学生は、「言語」を「ツール」として使った「世界」の「人々」との「異文化」「交流」及びその「位置づけ」についてやや漠然としたイメージしか持つことができていない可能性が考えられる。さらに、「英語」を含む複雑化したネットワークグループが存在していること、かつ、「英語」の円が他の要素の円と比べても非常に大きいことを考えると、日本人学生は、当該回の授業内容について「英語」の存在を強く意識していることが読み取れる。加えて、留学生とは異なり、「文化」、「経済」、「生活」、「ビジネス」、「教育」など、私達にとって身近な分野を示す語は図4において見られないことから、英語が使われている国々の現状や文化背景については、あまり具体的には考察していないことが考えられる。言い換えると、留学生は、英語が使われている国々の現状や文化背景など、英語も含む言語を用いた具体的なコミュニケーション場面の方に重点を置いて当該回の授業内容について考察を深めている一方、日本人学生は、「発音」といった言語運用スキルやコミュニケーション「ツール」としての「言語」そのものの存在をより意識し考察しているように思われる。特に、日本人学生の「発音」などの言語運用スキル重視の姿勢や、具体的なコミュニケーション場面を想起することができていない現状は、自身の英語の発音が実際に海外で通用するかどうかに対する強い不安や、英語を用いた世界の人々との文化交流への受身的な態度を助長する恐れがあり、日本人学生の海外留学に対する「内向き志向」や、現地での英語を用いた交流への「受動的態度」にも影響を与えている可能性がある。

他方、図5より、留学生は、日本人学生よりも多様な語を思い浮かべ、思考を深めている様子が伺える。特に「社会」という言葉から、「カナダ」や「シンガポール」、「アフリカ」など英語が使われている多数の国々の「今」や「地位」に関する内容を想起したり、「歴史」や「文化」も含め、「経済」、「生活」「ビジネス」など、私達にとって身近な幅広い分野との関連を探っていることが分かる。つまり、留学生は、英語が使われている多数の国々

の現状やその国の人々が持つ文化背景について幅広く考察している。その中で、授業内容では直接的には扱わなかった内容であるが、彼らにとっての身近な関連テーマとして「教育」関連の語を含むネットワークグループも出現していると考えられる。また、「発音」という言葉が「地域」という言葉としか結びつきを示していない理由は、彼らにとって「発音」は「地域」により影響を受けるものであるということさえ知っておけばよいという程度の認識であり、それが異文化理解やコミュニケーションを妨げるほどの重大な阻害要因とは考えられていないことが伺える。さらに、「言語」や「母語」という言葉はネットワークグループ内に含まれているにも関わらず、どこにも「英語」という言葉が現れていないことも興味深い。つまり、留学生は、当該回の授業内容について「英語」という特定の言語には重きを置かず、英語が使われている国々の現状や文化背景についての考察を深めていることが分かる。

最後に、図6で、留学生の特徴語として現れる語の種類が少なく、日本人学生の特徴語として現れる語の種類が多かった背景には、当該授業を受講している留学生の多くは英語を外国語として使用している国の出身であり、かつ、その出身国や地域も様々であったため、英語及び英語圏の歴史、社会、文化の捉え方が、それぞれの文化背景により相当なばらつきが出たためだと考えられる。また、日本人学生の特徴語として現れる語には抽象的な語が多く、英語及び英語圏の歴史、社会、文化の捉え方もやや漠然としたものであることは当該結果からも裏付けられる。

7. まとめと今後の課題

本稿では、日本人学生と留学生の授業コメントにそれぞれどのような特徴や傾向の違いが見られるかについて、テキストマイニングという手法を用いて調査・分析を行った。その結果、本稿で設定した研究課題に関して以下のような回答が得られた。まず、RQ1に関しては、日本人学生は、将来における異文化適応をより重要な課題として強く意識しており、異文化理解やコミュニケーションに対しては漠然としたイメージを持つにとどまっているのに対し、留学生は、異文化理解やコミュニケーションを、彼ら自身にとってより身近な課題として実践的に捉えているという特徴が見られ

た。また、日本人学生が持つ「文化」と「英語」との結びつきを強く意識したイメージの存在も明らかとなった。RQ2に関しては、日本人学生が用いる特徴語と留学生が用いる特徴語との間に具体性に関する差が見られた。RQ3に関しては、日本人学生と留学生との間に（英語の）発音に関する意識に差が見られ、これらの差がそれぞれの異文化理解やコミュニケーションに対する認識による影響を反映したものである可能性が示された。また、日本人学生が、留学生と比較して、英語が使われている国々の現状や文化背景には強い興味や関心を示していない可能性も示唆された。

本稿から得られる教育的示唆としては主に3つの示唆が得られる。第1に、日本人学生の異文化理解やコミュニケーションに対する意欲・関心を育むには、それらが自分達にとってごく身近な課題であるという認識を育む必要があるということである。こうした認識を育む上で、異文化理解の授業を日本人学生と留学生の混成授業で行い、演習を通して実際に相互交流の機会を多く設けることは一定の価値があると考えられる。特に、本稿で分析した授業のような使用言語を日本語とする授業で異文化交流を行うことで、日本人が持つ「異文化交流＝英語」というイメージからの脱却を促す効果も考えられる。第2に、具体的なコミュニケーション場面を強く意識した異文化理解教育を含む外国語教育が必要であるということである。日本人学生は特に、コミュニケーション＝英語（言語）といったコミュニケーションツールのイメージを強く意識してしまい、コミュニケーションの相手及び相手が持つ文化背景などは、あまり意識していない傾向がある。しかしながら、多様な文化背景を持つ相手とのコミュニケーションを成功させるためには、まず相手及び相手が持つ文化背景などに興味・関心を持ち、自分が持つ価値観や文化についてうまく伝えるにはどうしたらよいか、様々な工夫をすることが不可欠である。このことは、新学習指導要領における中学校外国語科の目標のうちの1つとして、「(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」(文部科学省, 2017b) が挙げられていることにも反映されており、今後、異文化理解や異文化コミュニケーションに関する教育の重要性はますます高まってくると予測される。さらに言えば、これらに関する能力を育むための素地や基本的資質・能力を育成し、円滑な小中連携を行うという

点で、小学校外国語活動や小学校外国語科においても異文化理解教育が今後より重要な課題となる可能性が考えられる。児童・生徒が異文化理解力や異文化コミュニケーション力を身に付けるための方法としては、英語による個々の会話の中身だけでなく、(お互いの視点や考え方も含めた)会話の場面全体を意識した学習を日頃から継続することが重要であると考えられる。第3に、小中の教員養成において、学生が異文化理解や異文化コミュニケーションに関わる理解をさらに深めていくために、教員側がどのような指導を行うべきかの手がかりとなりうる。例えば、日本人学生と留学生の間で思考の深め方が異なっていた課題に関し、両者を含むグループによるディスカッションを設定することで、学生自身が異文化理解や異文化コミュニケーションの奥深さ、面白さを実体験できる機会をより多くするなどの授業改善が可能になり、小中の教員養成の一層の充実につながる事が期待される。

また、本稿はいくつかの限界を有している。1つは、調査対象とした人数がそれほど多くなく、あくまでも1つの大学の中で行われた一部の授業について分析したものであるため、他大学の授業や取り組みにおいても、本稿における分析結果や考察が当てはまるとは必ずしも限らないことである。また、留学生の背景が多様であり、それらの背景が分析結果に影響を与えている可能性も考慮に入れる必要があると考えられる。

最後に、今後の課題としては、異文化理解に関する授業における各回授業コメントについて、日本人学生と留学生の共起ネットワーク分析及び両者の多重コレスポンス分析を行い、その結果を当該授業のさらなる改善につなげたいと考えている。また、当該分析の結果に基づいて、当該授業における日本人学生及び留学生にとってのより望ましい授業評価のあり方についても検討していきたい。さらに、アンケート等の量的研究との成果と合わせた混合研究へと発展させる可能性についても探していきたい。

注

1. 当該調査での質問紙も、中川・神谷(2000)と同様、FSAを改訂した尺度及びホフステッド(1995)の4次元価値観の枠組みに基づいて作成されている。
2. 第1回及び第2回の授業が研究対象となっていない理由は、受講者に対する本研究への協力依頼を行い、同意を得られた受講者を対象に本研究を開始

した時期が第3回の授業時であったためである。また、第15回の授業が研究対象となっていない理由については、当該回は留学生2名による海外短期教育実習報告会への参加という形で行われており、その他の授業回とは授業形式が大きく異なるため分析の対象から除外した。

3. シミュレーションを授業で扱うテーマから除いた理由は、当該授業の受講者数及び準備等の関係で、教科書で提案されているような異文化体験ゲーム（バーンガ）を実施することが困難であったためと、中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラムに含まれている異文化理解に関する学習項目（①異文化コミュニケーション、②異文化交流、③英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化）のうち、③の英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化に関する内容が、使用した教科書で取り扱うテーマに含まれていなかったため、同テーマを扱う授業回を独自に設定したためである。

参考文献

- Baker, R. W. (1981). *Freshmen transition questionnaire*. Unpublished manual, Clark University.
- 原沢伊都夫 (2009). 「日本人学生と留学生との混成授業における実践報告：異文化コミュニケーション能力育成に向けて」『静岡大学国際交流センター紀要』3, 95-106.
- 原沢伊都夫 (2012). 「合同授業を通じた日本人学生と留学生の異文化交流」『ウェブマガジン 留学交流』13 (2012年4月号) (2017年7月8日ダウンロード)
<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2012/>
- 樋口耕一 (2004). 「テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』19(1), 101-115.
- 樋口耕一 (2005). 「Re: ジャックカード係数について」(2005年12月20日掲載、2017年8月2日閲覧)
http://koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs_khn/khcf.cgi?no=122&mode=allread.
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』京都：ナカニシヤ出版.
- ホフステード, G. (1995). 『多文化世界：違いを学び 共存への道を探る』(岩井紀子・岩井八郎訳) 東京：有斐閣.
- 和泉元千春・岩坂泰子 (2015). 「教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成：国語教科書を読む会の実践から」『次世代教員養成センター研究紀要』1, 135-143.
- 神谷順子・中川かず子 (2002). 「日本人大学生の異文化接触に関する研究——留学生との接触経験による意識変容について」『北海学園大学学園論集』

111, 127-147.

神谷順子・中川かず子 (2007). 「異文化接触による相互の意識変容に関する研究：留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果」『北海学園大学学園論集』 134, 1-17.

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell.

加藤優子 (2009). 「異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究—高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察—」『仁愛大学研究紀要』 8, 13-21.

グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E. (編) (2014). 『21世紀型スキルの学びと評価』(三宅なほみ監訳) 京都: 北大路書房.

宮本美能 (2014). 「多文化共生を促進する学習のあり方：日本人学生と留学生の混合クラスにおける人権教育の事例考察を通じて」大阪大学大学院人間科学研究科博士論文.

文部科学省 (2017a). 「小学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示) 新旧対照表」(2017年7月8日ダウンロード)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

文部科学省 (2017b). 「中学校学習指導要領 (平成29年3月31日公示) 新旧対照表」(2017年7月8日ダウンロード)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

中川かず子・神谷順子 (2000). 「大学生の教育・生活に関する態度と価値観、並びに大学教育に対する適応——異文化接触が大学教育適応に与える効果」『北海学園大学学園論集』 106, 33-49.

ライトバウン, P. M.・スパダ, N. (2014). 『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』(白井恭弘・岡田雅子訳) 東京: 岩波書店.

園田博文・奥村圭子・中村朱美 (2008). 「異文化理解力とコミュニケーション能力の養成にむけて—山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として—」『山形大学紀要』 14 (3), 227-249.

東京学芸大学 (2017). 「文部科学省委託事業 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成28年度報告書」(2017年7月8日ダウンロード)

<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/index.html>

使用ソフトウェア

KH Coder 2 (Ver. 2.00f, 2015年12月29日更新) (2017年7月8日ダウンロード)

<http://khc.sourceforge.net/>

(北海道教育大学札幌校)

honda.shoko@s.hokkyodai.ac.jp